

University of Groningen

Epistemological beliefs and perceptions of education in Africa

Sitoe, Arlindo Alberto

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2006

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Sitoe, A. A. (2006). *Epistemological beliefs and perceptions of education in Africa: an exploratory study with high school students in Mozambique*. [Thesis fully internal (DIV), Rijksuniversiteit Groningen]. s.n.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Sumário

(Portuguese summary)

Crenças epistemológicas e percepções sobre a educação em África

Um estudo exploratório com estudantes do ensino Pré-universitário em Moçambique

Para todos os efeitos, este é um estudo eminentemente exploratório, concebido e realizado num contexto africano, onde estudos sobre *crenças epistemológicas*⁸² são ainda escassos. O estudo visava a identificação e descrição de eventuais traços fundamentais das crenças epistemológicas e percepções sobre a educação, passíveis de serem considerados distintivos e específicos do grupo-alvo do estudo, designadamente os estudantes do ensino pré-universitário em Moçambique. Adicionalmente, visava explorar eventuais inter-relações entre algumas variáveis demográficas e sócio-económicas relevantes e os dois construtos principais sob análise (i.e. crenças epistemológicas e percepções sobre a educação), bem como avaliar o seu impacto sobre o aproveitamento académico dos estudantes. O estudo constitui um empreendimento que visa fornecer uma contribuição para o aprofundamento do conhecimento das formas mais características através das quais os estudantes do grupo-alvo encaram a aprendizagem e a educação, em geral e, por ilação, descortinar os mais prováveis problemas de aprendizagem subjacentes. De realçar que esta investigação foi particularmente motivada pela reconhecida fraca eficiência e baixa qualidade do ensino pré-universitário em Moçambique. A pedra de toque para a sua realização foi a conjectura de que tal situação pode, em certa medida, estar aliada a uma prevalência de crenças epistemológicas ‘menos sofisticadas’ e a percepções um tanto ou quanto simplistas sobre a educação, no seio dos estudantes em questão. A premissa central do estudo foi a de que esses presumíveis tipos de crenças epistemológicas e percepções sobre a educação poderão, de certa forma, estar culturalmente enraizados em valores, crenças e expectativas, específicos do contexto.

⁸² - *Crenças epistemológicas* é uma tentativa de tradução do termo ‘*Epistemological beliefs*’. Como se explica mais adiante, o termo refere-se a um conjunto de convicções individuais, relativamente independentes e estáveis, sobre a natureza do conhecimento e a natureza da aprendizagem.

O estudo é apresentado sob forma de tese, estruturada em 8 capítulos. O 1º Capítulo apresenta o objectivo, o quadro conceptual e a fundamentação do estudo. É também nesse capítulo que são formuladas as questões operacionais da pesquisa, que importa aqui evocar:

- 1ª Que tipos (padrões) de crenças epistemológicas e de percepções sobre a educação se podem identificar nos estudantes do ensino pré-universitário em Moçambique, e até que ponto existe uma inter-relação entre esses constructos?
- 2ª Em que medida as crenças epistemológicas e as percepções sobre a educação identificadas ostentam traços culturais peculiares?
- 3ª Até que ponto as crenças epistemológicas dos estudantes estão relacionadas com algumas variáveis demográficas e sócio-culturais?
- 4ª Haverá evidência empírica de que as crenças epistemológicas e as percepções sobre a educação dos estudantes do ensino pré-universitário em Moçambique influenciam o seu aproveitamento académico?

Faz ainda parte do conteúdo do 1º capítulo da tese a apresentação e fundamentação do quadro conceptual do estudo. Optou-se por uma apresentação gráfica, como forma de melhor fazer transparecer o fluxo de hipotéticas relações, com especial ênfase nos vectores que ligam as principais variáveis independentes do estudo (crenças epistemológicas e percepções sobre a educação) aos resultados da aprendizagem (aproveitamento académico). Acima de tudo, a apresentação gráfica do quadro conceptual pretende captar e tornar mais perceptível o papel subtil da cultura em relação a todas as variáveis e relações em causa. Em última análise, é o pressuposto da determinante cultural no tipo de crenças epistemológicas e percepções sobre a educação do grupo-alvo que constitui o aspecto fulcral do presente estudo e aquele que lhe confere relativa especificidade. A esse propósito conceptualizamos cultura como sendo um conjunto de padrões distintos e convencionais de ideias, pensamentos, crenças, normas, actividades e arte, que caracterizam a forma de vida de uma determinada sociedade, e que são transmitidos de geração para geração através da educação (informal, não-formal e formal). Entretanto, na nossa abordagem sobre cultura não deixamos de reconhecer a complexidade e o carácter prolixo do conceito. Como bem observa Baskerville (2003, p.11), *“a variável cultura prevalece*

como tal: variável e dinâmica, qualitativa e não-quantitativa". E para ilustrar o carácter contendível da noção de cultura fazemos referência à controvérsia em torno do quadro teórico proposto por Hofstede (2000) para a classificação de culturas de diferentes países. Certamente discutível, porém, tal quadro teórico se afigurou útil aos propósitos do presente estudo, mormente para efeitos de discussão de alguns dos resultados do nosso estudo, comparativamente aos resultados de estudos análogos realizados em outros contextos culturais.

O *Capítulo 2* oferece uma descrição mais detalhada do quadro conceptual e do contexto do estudo. Ao nível conceptual, são delineados os construtos fundamentais do estudo. Visando proporcionar ao leitor uma percepção geral e consentânea dos contornos teóricos do constructo de crenças epistemológicas, o capítulo começa por revisitar os fundamentos e os pontos de vista actuais sobre a epistemologia, na perspectiva da filosofia europeia. Seguidamente, o capítulo passa em revista a prevacente discussão em busca de um entendimento sobre o que deve ser considerado como sendo filosofia e epistemologia africanas. Socorrendo-nos da aparente concordância universal de que, em geral, a epistemologia deve ser entendida na sua essência histórica e dinâmica – posicionamento que é particularmente vincado pelos filósofos da pós-modernidade, subscrevemos a tese de que a epistemologia africana - e inerentemente a própria filosofia africana, devem ser entendidas como estando “em desenvolvimento”. Ademais, sublinhamos que não se pode perder de vista que a epistemologia africana está inevitavelmente impregnada de todas as práticas do saber/conhecimento, historicamente herdadas (i.e. as práticas do saber/conhecimento tradicionalmente africanas e aquelas impostas pelos valores da cultura islâmica e da cultura europeia-cristã). A restante parte do *Capítulo 2* descreve o contexto do estudo. Nela são apresentados os dados básicos e uma breve história de Moçambique. Enfatiza-se a história da educação no país, bem como os principais problemas educacionais da actualidade, nomeadamente o acesso ao ensino, sua relevância, eficácia e qualidade. Entendemos a questão da qualidade do ensino como a mais crítica e aquela que mais se articula com a preocupação fundamental subjacente ao presente estudo: conhecer as crenças epistemológicas e percepções sobre a educação dos estudantes para melhor conhecer e mitigar os seus problemas de aprendizagem e, desse modo, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

O *Capítulo 3* elabora sobre o campo teórico e sobre os desenvolvimentos e resultados práticos da pesquisa em 'epistemologia pessoal', da qual as *crenças epistemológicas* constituem um paradigma especial. Assim, o capítulo começa por situar o início da pesquisa em epistemologia pessoal e, em seguida, aborda o paradigma desenvolvimentista, que constitui a sua mais antiga corrente de pesquisa. Consequentemente, são passados em revista os modelos mais representativos desta corrente (i.e., Perry, 1970; Kuhn, 1991; Baxter Magolda, 1992; King & Kitchener, 1994). Estes modelos são ilustrativos de que a percepção geral da corrente desenvolvimentista é a de que a epistemologia pessoal evolui seguindo uma trajectória fixa e previsível, à semelhança do desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1950). Concretamente, as crenças pessoais sobre a natureza do conhecimento e do saber são assumidas como evoluindo previsivelmente por etapas sequenciadas e evolutivas. As etapas iniciais são tidas como representando percepções absolutistas e dualistas sobre a estrutura, certeza e fontes do conhecimento, enquanto que as últimas são interpretadas como concernentes a uma percepção do conhecimento como sendo relativo, contextual, e adquirido através de um processo individual de re-avaliação e re-interpretação da realidade.

Face ao quadro teórico fornecido pelo paradigma desenvolvimentista, o capítulo caracteriza, em seguida, o paradigma conhecido como sendo o dos sistemas de 'crenças epistemológicas'. Subjacente a este paradigma está a percepção de que a epistemologia pessoal consiste num sistema de *crenças epistemológicas*. Estas são entendidas como consistindo de um conjunto de crenças relativamente independentes e estáveis sobre a natureza do conhecimento e sobre a natureza da aprendizagem. Por outras palavras, assume-se que as crenças epistemológicas são expressas através de convicções relativamente independentes e estáveis sobre a estrutura, a fonte e a certeza do conhecimento, e sobre o controle e a velocidade da aquisição do conhecimento (Schommer, 1990). Sem apregoar que *crenças epistemológicas* seja um paradigma perfeito para a abordagem da epistemologia pessoal (tanto mais que as suas limitações teóricas e metodológicas são também reconhecidas e discutidas), apresentamos no mesmo capítulo as razões que nos levaram a adoptá-lo na nossa pesquisa que, como já foi vincado, é de natureza exploratória. Essencialmente, o nosso argumento assenta no facto de a conceptualização e o método de abordagem da epistemologia pessoal sob este paradigma serem consentâneos com o objectivo principal do presente estudo, nomeadamente o de identificar os traços típicos das

epistemologias pessoais de um determinado grupo-alvo (estudantes) e avaliar estatisticamente (através de técnicas correlacionais) a sua relação com outras variáveis demográficas e sócio-económicas, e com o aproveitamento académico desses mesmos estudantes. Análises deste tipo são particularmente exequíveis sob o paradigma das crenças epistemológicas.

O *Capítulo 4* é dedicado à conceptualização das *percepções sobre a educação*, o segundo principal construto do estudo. Percepções sobre a educação são conceptualizadas a partir da teoria das concepções de aprendizagem (Säljö, 1979; Marton, Dall’Alba, & Beaty, 1993) para referir a um conjunto de ideias e convicções sobre a escolaridade e sobre a aprendizagem, isto é, às crenças sobre os objectivos e finalidades da educação e às crenças sobre a natureza da aprendizagem e os requisitos e comportamentos para que requisitos para que a aprendizagem ocorra. A principal hipótese teórica para a conceptualização de ‘percepções sobre a educação’ nesses termos decorreu da constatação de que, com a recente universalização de estudos sobre concepções de aprendizagem, têm vindo a ser identificadas algumas concepções de aprendizagem que não parecem reflectir, em absoluto, uma perspectiva cognitivista sobre a aprendizagem. O que aparentemente transparece em tais ‘novas’ concepções de aprendizagem são as expectativas subjacentes às motivações dos indivíduos para se submeterem à escolarização. São disso exemplo a concepção de aprendizagem como “um dever” (Purdie et al., 1996), ou como “um meio de emponderamento” (Cliff, 1998). Na nossa argumentação aludimos ao facto de, curiosamente, essas concepções ‘atípicas’ de aprendizagem serem aparentemente comuns e peculiares em contextos ‘não-ocidentais’, mormente na Ásia e em África. Por esta razão, para além de propormos o constructo de ‘percepções sobre a educação’, que entendemos ser mais abrangente, ousamos apelar por uma re-conceptualização da noção de *concepções de aprendizagem*.

Os *Capítulos 5* e *6* cobrem a parte empírica do estudo. Especificamente, descrevem quatro sub-estudos realizados no âmbito do estudo geral. Dois sub-estudos similares, intitulados *Estudo A* e *Estudo B*, debruçam-se sobre crenças epistemológicas e integram o *Capítulo 5*. Este está organizado em duas partes: a *Parte I*, que descreve a metodologia e os resultados dos dois sub-estudos (A e B), e a *Parte II*, que faz uma análise comparativa dos resultados, visando estabelecer uma plataforma estatisticamente fiável para o delineamento de conclusões válidas. Esse

procedimento, feito com recurso a duas técnicas designadas por ‘Rotated Factor Analysis’ e ‘Procrustean Target Analysis’, permitiu detectar inconsistências significativas nos factores apurados nos dois estudos (A e B) pela via da Análise Factorial. Essas inconsistências factoriais serviram de nota de precaução para nos acautelarmos de avançar para para uma conclusão taxativa quanto à existência de um padrão estável de crenças epistemológicas do grupo-alvo do nosso estudo. No entanto, pudemos identificar, com razoável evidência, poucas mas aparentemente genuínas e sólidas peculiaridades que propiciam uma conjectura sobre alguma especificidade do perfil epistemológico desse grupo-alvo. A primeira peculiaridade prende-se com a natureza algo complexa do sistema de crenças epistemológicas identificadas. A segunda é concernente à impregnação dessas crenças por um referencial epistemológico indissociável a uma ‘autoridade’. A relevância e o impacto do perfil educacional dos pais (i.e. ambiente educacional doméstico) no desenvolvimento (‘sofisticação’) das crenças epistemológicas dos seus filhos/educandos constituiu a terceira peculiaridade identificada no perfil epistemológico do nosso grupo-alvo.

O *Capítulo 6* compreende a descrição dos sub-estudos “C” e “D”, que são sobre as *percepções de educação*. O Sub-estudo C é baseado num inquérito qualitativo, levado a cabo com vista a identificar categorias descritivas das percepções de educação do grupo-alvo. Apurou-se que as percepções de educação identificadas abarcavam tanto as percepções sobre a escolaridade, bem como as percepções sobre a aprendizagem. As primeiras reflectem motivos específicos e finalidades da frequência da escola (escolarização), enquanto que as últimas incluem categorias referentes a concepções de aprendizagem tais como a aquisição do conhecimento factual, a compreensão, e o desenvolvimento do ego, bem como os comportamentos e requisitos julgados necessários para que a aprendizagem ocorra, sendo aí de destacar a referência ao professor (‘autoridade’) como resuisito fundamental para a aprendizagem. O Sub-estudo D, baseado num questionário, foi concebido para, pela via de uma abordagem quantitativa, confirmar as percepções de educação mais representativas. Este sub-estudo foi, no entanto, pouco profícuo devido, sobretudo, a problemas psicométricos do questionário concebido e usado para o efeito. Todavia, os resultados obtidos foram tentativamente interpretados como sugerindo que as percepções de educação dos estudantes estão assentes em duas dimensões. Catalogamos a primeira dimensão de ‘motivacional’, por ser determinada por itens referentes a

‘motivos’ que levam os estudantes a frequentar a escola, e designamos a segunda dimensão por ‘mista’, por comportar quer items referentes a ‘motivos’ para a aderência à escolarização, quer items relacionados com os objectivos (cognitivos) que os estudantes têm em mente ao serem submetidos à aprendizagem de uma determinada disciplina curricular.

O *Capítulo 7* é dedicado à discussão dos principais resultados do estudo. A discussão é feita de forma remissiva a cada uma das quatro questões de pesquisa a que o estudo se propunha responder. Assim, relativamente à primeira questão de pesquisa a discussão retoma e centra-se na ausência de uma plataforma estatisticamente fiável e conducente a uma conclusão taxativa quanto a um padrão estável de *crenças epistemológicas* do grupo-alvo. Todavia, considerados os traços característicos dos items que integram os factores de crença identificados, argumentamos existir um determinado perfil epistemológico do grupo-alvo. Por outro lado, a discussão retoma a análise dos componentes das dimensões de crenças epistemológicas que emergiram da análise factorial e os interpreta à luz da sua aparente carga cultural. Referimo-nos, concretamente, à complexidade do sistema de crenças (associação dos elementos de crença sobre a natureza do conhecimento aos elementos de crença sobre a natureza da aprendizagem) e à generalizada emergência de elementos de crença na ‘autoridade’, mormente o professor. A constatação acabada de descrever verteu também em resposta à 2ª questão de pesquisa do estudo, que incidia na averiguação de prováveis e plausíveis características culturais das crenças epistemológicas do grupo-alvo. De referir que no 2º capítulo, onde são abordados os contornos da epistemologia africana, as características epistemológicas acabadas de apontar são interpretadas como estando imbuídas de valores culturais africanos (e.g. conhecimento como resultado de aprendizagem prática e valorização da figura do professor, tido como ‘autoridade’ do conhecimento). Por extrapolação, permitimo-nos concluir que o perfil epistemológico genérico do nosso grupo-alvo é, em certa medida, culturalmente determinado.

Procedendo de forma similar, mas desta vez em relação ao constructo de *percepções de educação*, os resultados foram analisados e discutidos como sugerindo a prevalência da percepção de educação como ‘tornar-se escolarizado’ para fins pessoais e materialistas, e com o professor (‘autoridade’) como sendo o requisito fundamental para a aprendizagem. A percepção materialista e individualista da educação é teóricamente incongruente com uma hipotética percepção genuinamente africana de

educação, que é supostamente determinada por valores colectivistas e humanistas. Este aparente paradoxo sugeriu duas linhas de pensamento para uma interpretação adicional dos resultados do nosso estudo. Uma seria a de que a educação formal, historicamente 'estranha' à África, é inerentemente individualista. Nessa óptica, poder-se-á estabelecer que os valores subjacentes à educação formal abafam e ensombram os valores veiculados pela educação africana tradicional. A outra linha de pensamento, consequência da anterior, seria no sentido de reconhecer que os valores tradicionais (colectivistas e humanistas) das sociedades africanas, em geral, têm vindo a sofrer uma erosão, como resultado da super-imposição generalizada da educação formal. Em suma, estamos perante uma conjuntura de um mundo 'globalizado', em que os valores culturais tradicionalmente africanos, incluindo as percepções comunalistas e humanistas da educação, dificilmente poderão singrar.

O nível de educação familiar (dos pais, em particular) e o ambiente em que a escola se localiza emergiram como constituindo as variáveis demográficas e sociais independentes mais significativamente relacionadas com as crenças epistemológicas dos estudantes. Esta constatação se nos apresentou como a mais relevante em resposta à 3ª questão de pesquisa do estudo, direccionada ao exame de eventuais relações entre os factores de crença epistemológica identificados e as variáveis socio-culturais. Especificamente, constatou-se que níveis elevados de educação dos pais influenciam positivamente a 'sofisticação epistemológica' dos seus filhos/educandos. A implicação desta constatação no contexto moçambicano é óbvia e digna de ser enfatizada: a alfabetização e a educação de adultos devem ser encaradas como também contribuindo, indirectamente mas positivamente, para o desenvolvimento epistemológico da sociedade, em geral. A outra constatação de relevo foi a de que estudantes das escolas localizadas em áreas rurais ou menos urbanizadas são os que têm mais probabilidades de exibirem crenças epistemológicas relativamente 'menos sofisticadas', tanto sobre a natureza e fontes do conhecimento, como em relação à rapidez da aprendizagem. Por outras palavras, esses estudantes são mais propensos a acreditarem que 'o conhecimento é certo', 'os professores são infalíveis autoridades de conhecimento', e 'a aprendizagem é um processo simples e rápido'.

Os resultados relativos à 4ª questão de pesquisa sugerem que as crenças epistemológicas do nosso grupo-alvo não têm impacto directo mas sim indirecto sobre o seu desempenho académico. Esse impacto indirecto é

exercido através das percepções de educação. Basicamente, os dados sugerem que os estudantes epistemologicamente “menos sofisticados” são tendencialmente os que mais fortemente são impelidos (por motivos individualistas e materialistas) a frequentar a escola. No entanto, aparentemente, têm logrado alcançar resultados académicos positivos. Embora intrigante e paradoxal à luz da hipotética correlção positiva entre a “sofisticação epistemologica” e o rendimento académico, este resultado presta-se a ser interpretado como sugerindo que, provavelmente, os estudantes poderão, tão somente, adoptar formas estratégicas funcionais (não necessariamente ‘profundas’ ou ‘activas’) no seu processo de aprendizagem, com o propósito de obter boas notas escolares.

No *Capítulo 8* vem sumariado o que de essencial se pôde concluir de todo o estudo. Assim, e concatenando, em relação às *crenças epistemológicas*, as principais conclusões são as seguintes:

- i. Não é claramente identificável um modelo estável de crenças epistemológicas que, de forma inequívoca, possa ser considerado modelo-padrão de crenças epistemológicas dos estudantes do ensino pré-universitário em Moçambique;
- ii. Contudo, está subjacente um determinado perfil epistemológico, implícito nas características peculiares de crenças epistemológicas do grupo-alvo. Essas características são a natureza complexa dos factores de crença (i.e., entrosamento de crenças sobre a natureza do conhecimento com crenças sobre a natureza da aprendizagem), e a prevalência, nessas crenças, de um referencial epistemológico relativo à autoridade (professor);
- iii. Se afigura que os alicerces das características de crenças epistemológicas que, de forma determinante, moldam o perfil epistemológico do nosso grupo-alvo são os valores, as crenças e as práticas tradicionais africanas do conhecimento e da aprendizagem. Por outras palavras, há indícios de que o perfil epistemológico do nosso grupo-alvo é culturalmente determinado por valores e crenças tipicamente africanos;
- iv. De um modo geral, os estudantes do grupo-alvo revelam crenças epistemológicas ‘menos sofisticadas’, especificamente crenças na ‘certeza’ e ‘simplicidade’ do conhecimento, na ‘rapidez’ do processo de aprendizagem e na validade do conhecimento veiculado pelo professor (autoridade);

- v. As crenças epistemológicas do grupo-alvo estão, de algum modo, associadas às percepções de educação (individualistas e materialistas), numa interacção que parece incentivar e favorecer, nos estudantes, o recurso a formas não necessariamente ‘profundas’ ou ‘activas’ de aprendizagem mas apenas estratégicas e aparentemente funcionais, porquanto conducentes à obtenção de boas notas nas disciplinas curriculares;
- vi. Os estudantes de escolas localizadas em áreas menos urbanizadas são mais propensos a serem epistemologicamente ‘menos sofisticados’, enquanto que o nível de educação dos pais aparece positivamente associado ao nível de ‘sofisticação’ das crenças epistemológicas dos respectivos filhos/educandos.

Quanto às *percepções da educação*, a principal conclusão foi a de que, em geral, os estudantes encaram a educação numa perspectiva individualista e materialista. Por outras palavras, as vantagens materiais e pessoais futuras, supostamente decorrentes do factor ‘ser bem escolarizado’, parecem ser a força motriz que impele os jovens a frequentarem a escola. Paradoxal às expectativas por uma percepção tipicamente africana de educação (que seria inerentemente ‘colectivista’ e ‘humanista’), a prevalência de percepções individualistas e materialistas de educação está provavelmente associada à natureza e ao efeito da educação formal. Isto equivale a afirmar que as rápidas e deveras profundas transformações socio-económicas que o país e o continente vêm sofrendo induzem as pessoas, particularmente os jovens, a sentirem a necessidade de se equiparem com conhecimento formal e, sobretudo, com um certificado/diploma académico, encarado como ‘ferramenta’ essencial para a sobrevivência pessoal na actual sociedade ‘globalizada’.

Reconhece-se que o estudo apresenta limitações a diferentes níveis. Algumas limitações são inerentes ao paradigma através do qual o estudo foi realizado. Essas limitações incluem a natureza do paradigma das crenças epistemológicas em si (e.g., este paradigma é visto como abordando a epistemologia pessoal de forma descontextualizada); as suas imperfeições conceptuais (sobretudo a contestada inclusão de dimensões referentes à aprendizagem num construto epistemológico), e as suas nuances metodológicas, em particular no que respeita a critérios díspares no processamento dos dados através da Análise Factorial. Outras limitações são inerentes ao próprio estudo (e.g., a parca fiabilidade do questionário adoptado e a questionável representatividade da

amostra relativamente à população dos estudantes do pré-universitário em Moçambique). Todavia, no cômputo geral, acredita-se que o presente estudo terá contribuído para a percepção de que pesquisas sobre epistemologia pessoal, em geral, e sobre as crenças epistemológicas, em particular, constituem empreendimentos necessários e úteis em contextos como Moçambique. Com efeito, estudos nesta área podem contribuir para a identificação de prováveis fontes de dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, facultar pistas para a identificação das razões por detrás da fraca qualidade do resultado do sistema educativo. Por conseguinte, tais estudos poderão fornecer elementos de referência pertinentes à implementação de intervenções apropriadas com vista a mitigar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

É nesse âmbito, e em face dos resultados do presente estudo, que formulamos sugestões para pesquisas subseqüentes nesta área, bem como para a observância de 'boas práticas' epistemológicas na sala de aula. Especificamente, advogamos que mais estudos sobre epistemologia pessoal devem ser realizados em Moçambique e em África. Presumimos que seja de particular interesse que futuros estudos façam uso de modelos teóricos e paradigmas emergentes, alguns dos quais são descritos na Secção 3.5 do Capítulo 3 da presente tese, nomeadamente o 'Modelo Sistémico Integrado' (*Embedded Systemic Model*, Schommer-Aikins, 2004), o 'Paradigma Metacognitivo Epistémico' (*Epistemic Metacognition Paradigm*, Hoffer, 2004), e o 'Paradigma dos Recursos Epistemológicos' (*Epistemological Resources Paradigm*, Louca et al., 2004). Estes modelos e paradigmas estão concebidos de modo a melhor captarem a natureza subtil, instável, mas onnipresente da epistemologia pessoal, sendo, por isso, aparentemente mais abrangentes e mais sensíveis e adaptáveis aos contextos sócio-culturais dos sujeitos. De referir, no entanto, que, tais modelos e paradigmas emergentes carecem ainda de uma validação empírica.

Tendo em consideração a hipótese de que as crenças epistemológicas podem também influenciar a actividade docente, sugerimos, igualmente, a realização de estudos congéneres para avaliar as crenças epistemológicas dos professores. Sugerimos, por outro lado, que os tópicos sobre epistemologia pessoal (i.e., crenças sobre a natureza do conhecimento e da aprendizagem) sejam incluídos em programas de formação de professores, por forma a conscientizar e sensibilizar os futuros professores da existência desta componente geral mas subtil das

características dos estudantes. Ao nível prático (na sala de aula), a nossa sugestão é no sentido de se encorajar a prática da argumentação (raciocínios argumentativos), de modo a promover o desenvolvimento e a 'sofisticação' das crenças epistemológicas dos estudantes.